

Intergenerationalität und Bildung im Alter: Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen

Worf, Maria

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Worf, M. (2012). Intergenerationalität und Bildung im Alter: Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 1, 31-35. <https://doi.org/10.3278/FEB1201W031>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Intergenerationalität und Bildung im Alter

Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen

von: Worf, Maria

DOI: 10.3278/FEB1201W031

Erscheinungsjahr: 2012
Seiten 31 - 35

Schlagworte: Bildung im Alter, intergenerationale Lernkultur, intergenerationelles Lernen

Intergenerationales Lernen kann eine wichtige Komponente von Bildung im Alter sein. Doch worum handelt es sich dabei genau? Wie unterscheidet es sich von alltäglichen Begegnungserfahrungen? Die Autorin stellt Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung vor, für die Bildungsprogramme ausgewertet und Expertinnen-Interviews geführt wurden. Es zeigt sich, dass die Anbieter intergenerationales Lernen und lebensphasenübergreifende Formate klarer unterscheiden sollten.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Worf, M.: Intergenerationalität und Bildung im Alter. Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen. In: forum erwachsenenbildung 01/2012. Aktives Alter, S. 31-35, Bielefeld 2012. DOI: 10.3278/FEB1201W031

Maria Worf

Intergenerationalität und Bildung im Alter

Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in intergenerationalen Lern- und Planungskulturen

Einleitung

Intergenerationales Lernen hat die unterschiedlichsten Erscheinungsformen. Es kann sich zum Beispiel um einen intergenerationalen Theaterworkshop in der Volkshochschule handeln, oder um eine Radiowerkstatt im Medienverein, es kann sich als Mentoringprogramm des Vereins *Arbeit und Leben* äußern oder als intergenerationaler Englischkurs einer Seniorengemeinschaft. Aber auch die Kräuterforscher in einer Familienbildungsstätte oder in einem Mehrgenerationenhaus sind als Lernangebote zu nennen, die intergenerationales Lernen fokussieren. In der Diskussion um die Herausforderungen des demografischen Wandels für die Bildungsarbeit werden Prozesse der Altersbildung und des intergenerationalen Lernens oft miteinander verschränkt betrachtet. Geht es bspw. um die nachberufliche Bildung älterer Menschen, werden intergenerationale Lernarrangements als Gestaltungsmittel eingesetzt, um Wissens- und Erfahrungstransfers mit Jüngeren zu ermöglichen. Alter wird in diesem Zusammenhang häufig mit dem Generationenbegriff gleichgesetzt und die *Begegnung* von Jung und Alt wird automatisch als lernhaltig gedeutet. Neben Wissens- und Erfahrungstransfer gelten Generationengerechtigkeit und -solidarität als programmatische Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens.

Angesichts dieser vorwiegend bildungspolitischen und ökonomischen Begründungslinien, der stark ausdifferenzierten und heterogenen Angebotslandschaft und der verschwommenen Begriffslage ist es interessant danach zu fragen, welche Funktionen und Begriffe intergenerationalen Lernens sich in seiner Theorie und Praxis wiederfinden lassen. Die Beantwortung dieser Fragen erfolgt in einem Dreischritt, bei dem zunächst geklärt wird, was intergenerationales Lernen und intergenerationale Lernkulturen aus einer theoretisch-hermeneutischen Perspektive überhaupt sind. In einem zweiten Schritt wird ein Blick in die entsprechende Praxis gewährt – welche Angebotsformen, Formate und Programme werden in intergenerationalen Lernarrangements geboten? Dabei werden die theoretischen und empirischen Befunde einer Studie herangezogen, in der intergenerationale Lern- und Planungskulturen exemplarisch in Sachsen und Nordrhein-Westfalen untersucht wurden (Worf, 2010). In einem dritten Schritt werden Folgerungen für die Bildungsarbeit zur Diskussion gestellt.

Schritt 1: Konzepte und Begriffe intergenerationalen Lernens

Als zentrale und rahmende Größe intergenerationalen Lernens ist der Generationenbegriff zu nennen.

Nähert man sich dem Begriff aus seinen verschiedenen theoretischen und interdisziplinären Ausdifferenzierungen, dann wird deutlich, dass für erwachsenenpädagogische Zusammenhänge eine Theoriefolie für den Generationenbegriff im Diskurs und in den alltäglichen professionellen Handlungsvollzügen weder im pädagogischen, genealogischen noch gänzlich im historisch-soziologischen (vgl. Tabelle 1) Generationenbegriff zu finden ist. Daher sollte sich ein Verständnis von Generation an der von Bohnsack und Schäffer (2002) aufbereiteten Interpretation Karl Mannheims (1964) orientieren, die sich von den bisherigen Auslegungen des Mannheimschen Generationenkonzeptes unterscheidet. Generationen in der Erwachsenenbildung sind im Anschluss an Bohnsack und Schäffer stärker auf einer Mesoebene zu verorten. Das führt dazu, Generation als ein mehrdimensionales „Zusammenspiel von Milieu, Geschlecht und Alter“ (Schäffer, 2003, 250) zu begreifen. Konkret: Aus dem konjunktiven (bzw. verbindenden) Erfahrungswissen entwickeln sich generationsspezifische Besonderheiten und Kulturen, die innerhalb einer sozialen Gruppe unter Einbeziehung lebenszyklischer, milieu- und geschlechtsspezifischer Faktoren ermittelt werden können.

Somit ergibt sich über die konjunktiven Erfahrungsräume ein fassbares Konzept, aus dem Wissensstrukturen, Deutungen und Denkstrukturen einer Generation theoretisch wie auch empirisch rekonstruiert werden können. Damit wird der Begriff Generation v.a. auch für die Erwachsenenbildung interessant, da genau hier verschiedene Wissens- und Deutungsstrukturen aus unterschiedlichen Erfahrungsräumen aufeinandertreffen und dadurch Lern- und Bildungsanlässe konstituiert werden können. Ausgehend von dieser Begriffspositionierung müssen intergenerationale Bildung und intergenerationales Lernen vom Reflexivwerden von Kollektivvorstellungen her gedacht werden (ebd., 218). Dazu bedarf es einer institutionellen Rahmung durch die Erwachsenenbildung, in der solche generationsbedingten Ambivalenzerfahrungen (Lüscher, 2010) thematisiert werden. Informelle, unbewusste bzw. implizite Lernerfahrungen können darüber hinaus in verschiedenen Kontexten (z.B. beruflichen oder familialen) möglich sein, sollten aber in eine intergenerationale Lernkultur eingebettet sein, um letztlich eine Bewusstmachung und kritische Reflexion zu ermöglichen.

Unter diesen Voraussetzungen kann intergenerationales Lernen als das Lernen unterschiedlicher Generationen in einem institutionalisierten Kontext verstanden werden, bei dem über Begegnungsprozesse und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der beteiligten Generationen lern-



Maria Worf, M.A.; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Erwachsenenbildung und Weiterbildung (Institut für Pädagogik der Philosophischen Fakultät, Technische Universität Chemnitz)

Reichenhainer Straße 41, 09126 Chemnitz;
maria.worf@phil.tu-chemnitz.de

Historisch-soziologischer Generationenbegriff	Genealogischer Generationenbegriff	Pädagogischer Generationenbegriff
Die Generationen wurden durch einen kollektiven historischen bzw. gesellschaftlichen Kontext geprägt.	Die Generationen werden über familiäre verwandtschaftliche Verhältnisse bestimmt (z.B. Kinder, Eltern, Großeltern, Urgroßeltern).	Die Generationen werden über ihre aneignenden bzw. vermittelnden Funktionen im Lernprozess bestimmt.

Tab. 1: Überblick über die Generationenbegriffe in der Bildungswissenschaft; Quelle: Worf, 2010, 42

förderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird. Weitergehend sind dann intergenerationale Lern- und Planungskulturen als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens zu verstehen. „Der Begriff der Kultur verweist dabei sowohl auf einen interaktiven Herstellungs- und Erzeugungsprozess (Praktiken) als auch auf das Produkt (Artefakte, wie Programme oder Lehr-Lernarrangements). Die kulturellen Praktiken sind geleitet von Deutungen“ (Fleige, 2011, 22). Intergenerationale Lern- und Planungskulturen konstituieren sich also nicht nur über die Produkte in Form spezifischer Angebote, sondern auch über interaktive didaktische Praktiken.

Unter der Prämisse des hier formulierten Intergenerationalitätskonzepts lassen sich folgende Funktionszuschreibungen intergenerationalen Lernens formulieren:

1. „die Erfahrungen anderer Generationen verstehen und reflektieren lernen,
2. darüber eine Reflexion generationaler bzw. kollektiver Vorstellungen zu ermöglichen und
3. diese didaktisch zu inszenieren und damit von informellen Lernprozessen abzugrenzen sowie
4. diese didaktische Inszenierung auf Planungsprozesse beziehen“ (Worf, 2010, 163).

Schritt 2: Angebotsformen, Formate und Programmgestaltung in intergenerationalen Lernkulturen

Intergenerationale Lern- und Planungskulturen gestalten sich sehr vielschichtig und heterogen. Die Angebotslandschaft intergenerationalen Lernens ist selten an die für die Erwachsenenbildung typischen Institutionenformen angebunden. Viele Angebote entwickeln sich aus sozial- oder schulpädagogischen Trägerstrukturen heraus und können darüber hinaus beigeordneten Bildungsangeboten zugeordnet werden, d.h. sie verstehen sich als „Kulturinstitutionen, die in ihrem Hauptzweck beispielsweise Theater machen, Kunstwerke ausstellen, Bücher verleihen. [...] Ebenso fallen unter ‚beigeordnete Bildung‘ diejenigen Angebote, die Buchläden, Cafés, Kneipen, Treffpunkte neben ihrem Hauptgeschäft offerieren, oft mit der

Intention, einen um Kultur erweiterten Kommunikationsort zu bieten und somit die Aktivität des Hauptgeschäftes zu verbessern“ (Gieseke, 2008, 105).

Neben anderen Systematisierungsformen intergenerationalen Lernens (vgl. Worf, 2010) hat sich in wissenschaftlichen und handlungspraktischen Kontexten eine Systematik herauskristallisiert, die trotz ihres Mangels an analytischer Schärfe – z.B. im Hinblick auf das begriffliche Verständnis von Generation, Wissen und Didaktik – handlungsleitend erscheint. Wird die Systematik des *Voneinander, Miteinander und Übereinander Lernens* (Meese, 2005) als Kategorisierungsfolie für intergenerationale Programmformate herangezogen, zeigt sich in der Auswertung, dass bei über einem Drittel der untersuchten Programme pädagogische Generationenansätze vorherrschen. 37 % der Angebote konzentrieren sich mit ihrer Arbeit auf den Bereich des *Voneinander Lernens*, und damit auf den Austausch von Wissen und Erfahrungen im pädagogisch-generationalen Transfer. An zweiter Stelle stehen mit 29 % die *Intergenerationalen Begegnungsmöglichkeiten*. Dabei handelt es sich um eine neue Kategorie, die induktiv gebildet wurde, um die Vielzahl der Programme abzubilden, die ohne pädagogische Begleitung reine Begegnungsformen darstellen und damit nicht in die o.g. Systematik einzupassen sind. Das *Miteinander Lernen*, bei dem die Generationen gemeinsam einen Lerninhalt erarbeiten – thematische Arbeitskreise oder Seniorenstudium sind dafür beispielhaft –, ist mit 22 % in den Programmen zu finden. Gerade aber die Angebote des *Übereinander Lernens*, bei denen „Erlebnisse und Erfahrungen verschiedener Generationen expliziter Bestandteil der didaktischen Konzeption eines Projekts sind“ (Franz et al., 2009, 40) und damit kritisch-reflexive Lernprozesse ermöglichen, werden nur zu 9 % angeboten.

Als inhaltliche Hauptbereiche intergenerationaler Programme konnten die *intergenerationalen Lernaktivitäten* und die *themenbezogene Bildung* (vgl. Tabelle 2) in der Untersuchung ausgemacht werden. Trotz des in der Kategorie *Lernaktivität* angedeuteten pädagogischen Potenzials zeichnen sich viele Programme – bedingt durch die Passivität des Kontakts – nur selten durch intergenerationale Lernhaltigkeit, d.h. die

	Kategorie	Anzahl
Inhaltliche Ausrichtung	Lernaktivitäten	26
	themenbezogene Bildung	23
	aktive Freizeitgestaltung	17
	Hilfe im Alltag	16
	Kulturelle Bildung	12
	Berufseinstieg	9
	passive Freizeitgestaltung	9
	Theater	8
	gemeinsames Wohnen	6
	Politische Bildung	6
	Sonstige	6
	Zeitzeugenberichte	4
	Gewaltprävention	1

Tab. 2: Inhaltliche Ausrichtung der Angebote (N = 144; Mehrfachnennungen möglich); Quelle: Worf, 2010, 227

Systematisierung von Lerngelegenheiten, die einen kritisch-reflexiven Generationendialog und damit per Definition intergenerationale Bildung zur Folge haben, aus. Gerade aus der Zielgruppenperspektive intergenerationaler Angebote zeigt sich, dass hier v. a. für ältere Menschen – in den Programmbeschreibungen zu einem Großteil als Senior/-innen bezeichnet – Lernen ermöglicht werden soll. Werden diese Angebote jedoch nicht in einem kritisch-reflexiven Zugang gedacht, verwirken sie ihr intergenerationales Potenzial besonders im Rahmen der Erwachsenenbildung. Und das obwohl hier die Reflexivität von Generationenverhältnissen im Rahmen der Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip besonders intensiv bewusst gemacht und methodisch gestaltet werden kann. Doch die Befunde zeigen, dass intergenerationale Lern- und Bildungsangebote nicht als Selbstzweck dienen können:

„Bei uns ist es eher ein Angebot was wir vermitteln, ohne Zielsetzung [...] Wenn die Leute Spaß haben miteinander, wenn sie in den Kontakt eintreten, wenn sie sich öffnen, dann ist das das Ziel. Und ob da nachher ein Buch rauskommt oder was weiß ich, das ist ein schönes Nebenprodukt“ (Expertin 18 NRW, 128; Worf, 2010, 281).

Daher werden sie so ausgerichtet, dass sie eine Akquisefunktion für Adressat/-innen im Allgemeinen haben. Erst durch die spätere Teilnahme können dann intergenerationale Lerngehalte über thematische Zugänge ermöglicht werden. Diese Deutung mündet in einen Handlungszwang, bei dem intergenerationale Angebote immer in erster Linie thematisches Interes-

se wecken sollen. Intergenerationale Lerngehalte sind dem neben- bzw. untergeordnet, da kritisch-reflexive intergenerationale Dialoge nicht vordergründig einer pädagogischen Inszenierung und Planung unterliegen. Als didaktische Konsequenz in der Programmplanung fällt auf, dass die Programme offene und selten generationsspezifische Formulierungen bzw. Adressierungscodes verwenden (vgl. Abbildung 1). Des Weiteren adressieren sie häufiger gesellschaftliche Interessengruppen wie Senioren und Jugendliche. Das führt zu einer Ausgrenzung des mittleren Erwachsenenalters in den Zielgruppenbeschreibungen, die als „Alt-Jung-Dichotomie“ interpretiert und beschrieben werden kann (vgl. Worf, 2010).

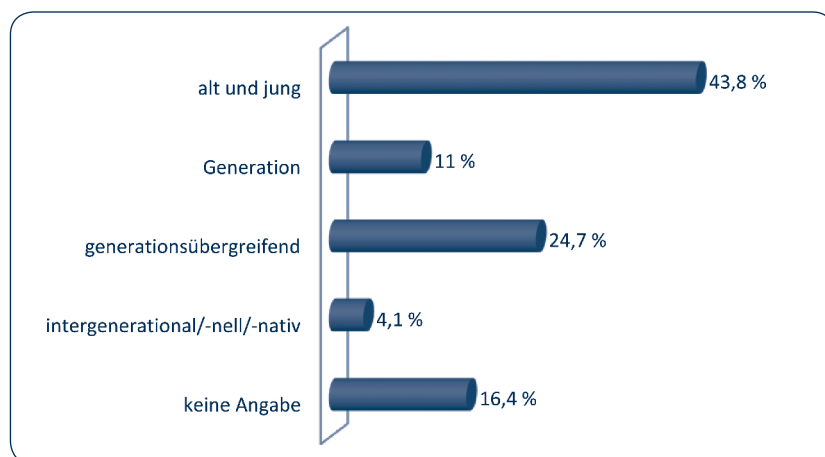


Abb. 1: Generationsbeschreibungen in den Programmen (N = 73); Quelle: Worf, 2010, 237

Darüber hinaus lassen sich für die Programmgestaltung unabhängige subjektive Steuerungspraktiken beobachten, die sich bspw. durch eine „scheininnovative Projektlyrik“ (Meisel, 2008, 237) und Auftraggeber-Absprachen bemerkbar machen.

„Wir machen es praktisch gesehen erst mal als Freizeitangebot. Aber im Zuge unseres Qualitätsmanagements ist es auch so, dass wir es auch mit [intergenerationalen, M.W.] Inhalten untersetzen, weil wenn wir jetzt zu Partnern gehen, von denen wir Geld wollen, die wollen dann ja die theoretischen Grundlagen, die Konzepte, die dahinterstehen. Und da sind wir dann auch eigentlich darauf gekommen, dass wir das Pferd von hinten aufgezäumt haben.“ (Experte 3 Sn, 89–94; Worf, 2010, 301)

Das Interesse, Angebote hinsichtlich eines Generationentrends auszurichten, wird dabei offenkundig, denn außerhalb von Finanzierungsentscheidungen und -anreizen kann für die Träger das Interesse an Generationendialogen auch eine „willkommene Gelegenheit sein, bisherige Aktivitäten unter ein zeit-

gemäßes Thema zu stellen“ (Lüscher, 2010, 10). Die daraus ableitbare These verweist darauf, dass die Marktpositionierung der eigenen Institution, finanzielle Erfordernisse sowie Selbsterhaltung und -legitimation als wichtige Begründungszusammenhänge für intergenerationale Lernangebote gelten.



Schritt 3: Folgerungen für die Bildungsarbeit

Resümierend zeigt die Untersuchung, dass dichotome Adressat/innen-Beschreibungen, Begegnungsanstatt Lernprozesse und wirtschaftliche anstatt pädagogische Orientierungen bei den Programmplanenden intergenerationaler Programme handlungsleitend für ihre Planungsarbeit sind. Werden die theoretische und praktische Perspektive intergenerationalen Lernens aufeinander bezogen, ergeben sich typische Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis, die für intergenerationale Lernkulturen prägend sind. Diese entfalten sich erstens in der Verwendung von Alterns- und Generationenbegriffen, zweitens im pädagogischen Verständnis von intergenerationaler Bildung und intergenerationalem Lernen – insbesondere mit Blick auf die Didaktisierung intergenerationaler Lernformate und drittens in der Wahrnehmung und Rezeption von Intergenerationalität innerhalb der Gesellschaft.

Dem ersten Spannungsfeld ließe sich auf der metodischen Ebene mit einer eindeutigen begrifflichen Adressat/innen-Orientierung begegnen. Werden alternsbezogene Angebote von den Programmplanenden fokussiert, sind Lebensphasen- oder altersübergreifende Lern- und Bildungsformate besser geeignet als intergenerationale. Das muss

so auch eindeutig in den Programmen kommuniziert werden. Denn im Konzept einer Generation können sich komplexe Zielgruppen- und Teilnehmerdeutungen widerspiegeln, die nicht allein über bspw. Alters- oder Lebensphasenzugänge erfassbar sind, sondern über kritisch-reflexives Lernen und Verstehen generationaler Ambivalenzen. Dennoch steht die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten mit dem Ziel der Ausbildung von familialen und außerfamilialen Generationenbeziehungen (vgl. auch Franz, 2011) im Vordergrund der untersuchten Programme und Expert/-innen. Der kritisch-reflexive Dialog, der als Kern intergenerationaler Erwachsenenbildung verstanden werden muss (vgl. auch Steinhoff, 1998, 158), ist dem nach- bzw. untergeordnet.

Gerade weil Professionalisierungsoptionen intergenerationaler Programme gegenwärtig erst etabliert werden (Franz et al., 2009 und Antz et al., 2009), ist die Einbindung und Weiterbildung von nicht-professionalisiertem pädagogischen Personal unabdingbar. Auf dem Weg der Professionalisierung intergenerationaler Bildungsarbeit sollten intergenerationale Inhaltsbereiche, eine entsprechende Didaktik sowie die professionelle Gegenstandsbestimmung von Generation bearbeitet werden. Zudem sollten die gefundenen Spannungsfelder hinreichend reflektiert werden.

Literatur

- Antz, E. M., Franz, J., Frieters, N. & Scheunpflug, A. (2009): Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld.
- Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2002): Generation als konjunk-tiver Erfahrungsraum: Eine empirische Analyse generationsspezifischer Medienpraxiskulturen. In: G. Burkart, J. Wolf & M. Kohli (Hrsg.), *Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen* (S. 249–274). Opladen.
- Fleige, M. (2011): *Lernkulturen in der öffentlichen Erwachsenenbildung: Theorieentwickelnde und empirische Betrachtungen am Beispiel evangelischer Träger*. Münster.
- Franz, J. (2011): Intergenerationelles Lernen zwischen (sozia-len) Großeltern und Enkelkindern. *Bildung in familiär orientierten Lebenswelten*. Forum EB, 2011 (2), S. 34–37.
- Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M. & Antz, E.-M. (2009): *Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2008): *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Lüscher, K. (2010): Ambivalenz der Generationen: Generationendialoge als Chance der Persönlichkeitsentfaltung. *EB-Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 56 (1), 9–13.
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*. Berlin und Neuwied.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (II/2005), 37–39.

Verfügbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/meese/IntergenerationelleDidaktik.pdf> [3.12.2007].

Meisel, K. (2008): Steuerung öffentlicher Weiterbildungsorganisationen bei paradoxen Anforderungen. In: S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung* (S. 233–250). Bad Heilbrunn.

Schäffer, B. (2003): *Generationen – Medien – Bildung: Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen.

Steinhoff, B. (1998): Intergenerationelles Lernen im Studium: Probleme und Konsequenzen aus allgemeinbildender Sicht. In: L. Veelken, E. Gösen & M. Pfaff (Hrsg.), *Jung und Alt. Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen* (S. 153–166). Hannover.

Worf, M. (2010): *Treffen der Generationen. Eine Reflexion erwachsenendidaktischen Handelns anhand theoretischer und empirischer Untersuchungen intergenerationaler Lernkulturen in Sachsen und Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichte Dissertation. Technische Universität Chemnitz. Erscheint 2012 im Universitätsverlag der TU Chemnitz.

Info

Intergenerationales Lernen ist als das Lernen unterschiedlicher Generationen in einem institutionalisierten Kontext zu verstehen, bei dem über Begegnungsprozesse und thematische Zugänge die kritisch-reflexive Auseinandersetzung der beteiligten Generationen lernförderlich gestaltet und pädagogisch bearbeitet wird.

Intergenerationale Lern- und Planungskulturen sind im Anschluss daran als die organisationalen Rahmungen intergenerationalen Lernens zu verstehen.

– Anzeige –

101 Ideen für den Ruhestand

Der beliebte Ratgeber in überarbeiteter Auflage

Ob Ehrenamt, soziales Engagement oder Nebenjob: Die Autorin gibt wertvolle Tipps und ungewöhnliche Anregungen für die Zeit nach dem Job.

Der Ratgeber informiert umfassend über steuerrechtliche und finanzielle Fragen rund um das Thema Zusatzeinkommen zur Rente. Zahlreiche Adressen geben außerdem Impulse für neue Aktivitäten.

Wunderbare Anregungen für den Umgang mit der Zeit nach der Erwerbstätigkeit.

WEITERBILDUNG



Dagmar Giersberg

Und dann?

101 Ideen für den Ruhestand

2011, 192 S., 14,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4957-1

ISBN E-Book 978-3-7639-4958-8

Best.-Nr. 6001781a

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

